

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете

Материалы
третьей международной научно-практической конференции
«Университетское образование: от эффективного
преподавания к эффективному учению»

Минск 2002

УДК 378.4
ББК 74.58

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете / Материалы третьей международной научно-практической конференции (Минск, 29-30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: ПроPILEI, 2002. 172 с.

В сборнике представлены статьи участников конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (секция «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете»), а также рефераты статей зарубежных исследователей. Предметом размышлений авторов являются различные практики развития профессиональной компетентности педагогов.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, работникам и слушателям системы повышения квалификации, педагогам, заинтересованным в своем профессиональном развитии.

Содержание

5. Предисловие

8. *Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е.* Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (замечки организаторов)

РАЗДЕЛ 1.

Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

26. *Вильчицкая Е.А.* Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка
36. *Мицкевич Н.И.* Методологические основы повышения квалификации
49. *Романенко М.А.* Опыт создания учебника как форма повышения квалификации преподавателей.

РАЗДЕЛ 2.

Современные подходы к организации процесса повышения квалификации. Зарубежный опыт.

56. *Браун М., Фрай Х., Маршалл С.* Рефлексивная практика (реферат).
69. *Кросс П.* Инновационные методы совершенствования преподавания и учения (реферат).
83. *Веблер В.-Д.* Критерии качества учебного процесса (реферат).
96. *Веблер В.-Д.* Возможности институционализации дидактики высшей школы (реферат).

РАЗДЕЛ 3.

Интерактивный семинар как практика повышения квалификации

- 111. *Величко В. В.* Проект «Школа тренеров» как пример альтернативной практики повышения квалификации специалистов сферы образования.
- 121. *Григальчик Е.К., Губаревич Д.И.* Интерактивный семинар: кризис жанра, надежд или поиск перспектив.
- 129. *Губаревич И.И.* Интерактивный семинар как условие развития социальной компетентности педагогов.
- 137. *Кирилюк Л.Г.* Как преподавателю с наибольшей эффективностью повышать свою квалификацию.
- 152. *Краснова Т.И.* «Выращивание» – метафора формы коммуникации в интерактивном семинаре.
- 161. *Савчик О.М.* Влияние волевого единства группы на эффективность ее работы в практике интерактивного семинара

169. Сведения об авторах

ВОЗМОЖНОСТИ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (РЕФЕРАТ)

Вольф-Дитрих Веблер

Постепенная ревальвация обучения в немецких высших учебных заведениях с начала 90-х годов привела к усилению внимания к перестройке системы овладения молодых научных и преподавательских кадров обучающей компетентностью. В настоящее время многие вузы прилагают усилия к тому, чтобы организовать обучение не только для «преподавателей-новичков», но также создать возможности для повышения квалификации опытных преподавателей. Законы о высшем образовании некоторых федеральных земель уже обязывают вузы реализовывать такого рода образовательные предложения. Но где должно брать свое начало знание об обучении и повышении квалификации в этой области? Где должны проводиться соответствующие действия и мероприятия? Где должны появиться квалифицированные модераторы в сфере дидактики высшей школы? Каким образом должна быть гарантирована непрерывность этой работы?

В этих условиях вузы и федеральные земли начали снова задумываться о постоянстве такого рода образовательных предложений через учреждение рабочих мест и центров по дидактике высшей школы.

1. Цели и предмет

1.1. Цели

Немецкие высшие учебные заведения имеют заказ на обеспечение развития дидактики высшей школы и принятие для этого необходимых мер как предметно-специализированных, так и выходящих за межпредметные рамки (согласно Федеральному рамочному закону о высшем образовании [HRG] и законам о высшем образовании федеральных земель). Кроме этого, с 1976 года и до внесения изменений в Федеральный рамочный закон о высшем образовании летом 1998 года перед вузами эксплицитно ставилась задача заботиться о том, чтобы обучение и учеба учитывали состояние новейших достижений дидактики высшей школы (бывший §8, 1-ый абзац HRG; этот пункт содержит в себе законы о высшем образовании федеральных земель как до, так и после внесенных изменений в Федеральный рамочный закон о высшем образовании). Под «новейшими достижениями дидактики высшей школы» в научно-ориентированном вузе могут пониматься только методически обоснованные данные, то есть полученные в результате исследований. В этом отношении задача содействия развитию дидактики высшей школы подчинена научной плоскости.^[1] Так как компетентность в дидактике высшей школы (в формулировке «педагогическая пригодность») относится к перечню необходимых предпосылок для занятия профессорской позиции (§ 44 HRG), необходимо создание системности знаний по дидактике высшей школы и (по меньшей мере) передача ее подрастающим научным и преподавательским кадрам. Так как и то, и другое требует больших затрат времени и должно происходить систематично и квалифицированно, все больше федеральных земель и вузов исходит из того, что для этого необходимо задействовать ученых, для которых эта работа была бы основной и оплачиваемой на постоянной основе. Отсюда – персональные, финансовые и организационные вопросы институционализации дидактики высшей школы. Автор, в прошлом уполномоченный директор-основатель Междисциплинарного Центра по дидактике высшей школы при университете Билефельд [IZHD], а в настоящее время его исполнительный директор, имел возможность на протяжении 25 лет делать углубленный анализ этих вопросов, в том числе и в интернационально-сравнительном ракурсе.

1.2. Предмет

Дидактика высшей школы как повседневная практика является искусством соотносить обучение и учение.

Для достижения этого она связывает цели (в особенности профессиональную квалификацию, тесно связанную с развитием личности); тех, кто учится; содержание; методы и тех, кто обучает, учитывая рамочные условия (предписания, ресурсы, время и т.д.), с подходящими процессами учения. Частично к этому должны привлекаться, например, результаты исследований из системных знаний по

соответствующей дисциплине и передаваться не как результаты, а закладываться в статусе еще не решенных проблем (например, как в генетическом или основанном на опытах научении).

Дидактика высшей школы как наука исследует эти процессы, их рамочные условия и базовые основания, предоставляет знания для использования и развивает по принципу моделирования подходящие комбинации их вариативности для того, чтобы с помощью научных методов вносить вклад в изменение практики обучения и учения в вузах и ее приспособления к этим знаниям.

В этом отношении дидактика высшей школы может быть обозначена как исследование образования и (эмпирически обоснованная) учебная реформа, институционализированная дидактика высшей школы как Change Agency (агенство перемен).

Процессы обучения и учения, с научной точки зрения, очень трудны для проведения исследований, так как невозможно создать лабораторные условия. Анализ процессов обучения и учения связан с высококомплексными процессами, в которых упрощенно задействованы шесть составляющих:

1. Цели.
2. Содержание.
3. Те, кто учится.
4. Те, кто обучает.
5. Методы презентации и присвоения.
6. Рамочные условия.

Под предметом исследования можно понимать движение студентов через стадии учебы от предпосылок к учению (способности к учению) и образцов на основе школьного прошлого (интерфейс школа/вуз) до перехода в профессиональную деятельность (интерфейс между вузом и рынком труда или же будущим местом профессиональной занятости) с учетом тех, кто обучает (мотивация обучения, компетентность в обучении, собственный опыт учения, планирование дня и т.д.), самих студентов (их способностей, индивидуальных целей и мотивации), содержания обучения и учения (традиции обучения, критерии выбора содержания, структура учебной дисциплины, исследовательское преломление и т.д.), методы передачи и усвоения (фронтально презентующие или же индивидуально присваиваемые и т.д.) и рамочные условия (помещения, технические средства, литература, наличие тьюторов, бюджет времени, объем материала, блочное или поурочное построение учебных мероприятий и т.д.).

Чтобы процессы обучения и учения были оптимизированы, необходимо достаточно точное понимание их составляющих.

2 Ожидаемый результат и задачи

Чтобы процессы обучения и учения можно было оптимизировать, необходимо программное, персональное и организационное развитие в области обучения и учения. Кроме того, многие инициативы по учебной реформе, связанные с конкретными персоналиями и направленные на улучшение отдельных учебных мероприятий, просто теряются, так как вузы не имеют в этом контексте коммуникационной и документационной системы. В этом смысле институционализированная дидактика высшей школы должна выполнять обязанности **институциональной памяти вуза**, она должна находить эти инициативы, документировать их и разрабатывать их таким способом, чтобы они могли транслироваться и на другие предметы.

Программное развитие охватывает по своей сущности развитие специализаций (курсов) обучения и их базового программного наполнения с учетом преломления и сочетания принципов научности и целей профессиональной квалификации. Обучение по специальности должно учитывать оптимальным способом как переход между школой и вузом, так и между вузом и профессиональной деятельностью. Для этого является обязательным интегрирование соответствующих исследований как по фазе начала учебного процесса в вузе, способностей к учебе и ее мотивации, так и результатов исследований рынка квалификаций, профессий и рынка труда в целом, а также собственно развития практико-ориентированной дидактики, которая должна находить свое место в развитии специализаций обучения.

Развитие персонала по своей сущности охватывает систему овладения обучающей компетентностью в восьми сферах компетенции:

1. Компетентность в планировании.
2. Компетентность в методах.
3. Компетентность в консультировании (консультирование по учебному процессу и способам учения).
4. Квалификационная компетентность.

5. Медийная компетентность
6. Экзаменационная компетентность.
7. Оценочная компетентность.
8. Контекстуальная компетентность.

В отдельности это означает следующее:

Компетентность в планировании: Способность планировать и изменять отдельные занятия, учебное мероприятие или полный курс обучения по специальности с учетом целей, содержания, методов, обучающихся, учащихся, рамочных условий (например, раскладка предметов в курсе, ситуации с помещениями, тьюторство).

Компетентность в методах: Способность применять соразмерный содержанию и целевой группе спектр методов, который ориентируется на потребности обучающихся и учащихся. Способность управлять учебным процессом с учетом его непредсказуемости, что означает ответственное взаимодействие с учащимися, учебными ситуациями, учебным материалом и условиями учения.

Сюда же относятся возможности по презентации себя и учебного материала; модерирование работы в больших и малых группах; обучение активному учению; умения действовать в конфликтных ситуациях среди участников и по отношению к себе как к руководителю (менеджмент по разрешению конфликтов); интро- и межкультурные стили коммуникации, групповая динамика, рефлексия руководящей роли и персональной компетентности.

Компетентность в консультировании (консультирование по учебному процессу и способам учения): Способность оказывать поддержку учащимся в организационном и временном планировании учебы, разумного распределения усилий в ходе учебы, выборе адекватных методов работы и исследований и подходящих форм учения (учебные техники, учебные группы и т.д.). Сюда же относятся учебно-психологические, мотивационно- и когнитивнопсихологические знания в качестве базисного основания для консультирования.

Квалификационная компетентность: Для циклов обучения, завершающихся получением профессионального диплома с присвоением квалификации, учебные мероприятия должны включать в себя большее, чем академические научные составляющие. Изменения профессиональных требований, например, к ключевым квалификациям должны иметь возможность быть воспринятыми и интегрированными в учебный процесс. Для достижения учебной цели – «основанной на теории поведенческой компетентности» – необходима концептуализация и проведение на стыке теории и практики ситуативно-обусловленных, проблемно-ориентированных, междисциплинарных и проектно-ориентированных учебных мероприятий. Сюда же относится способность соотнесения структуры учебной дисциплины на структуру учения и ее трансформирования, а также способность трансляции квалификационных целей и их перевода в контексты учения.

Медийная компетентность: Способность интегрировать в обучение старые и новые медийные средства (визуальные, мульти-медиа). Предпосылкой для этого являются знания технического и программного обеспечения для комплексной обработки информации; медиадидактические знания для оценивания и (в качестве следствия интенсивной занятости) применения в производстве учебных программ, проведении виртуальных обучающих мероприятий и телетичинга (teleteaching); способность к организации учения в сети, интранете и интернете.

Экзаменационная компетентность: Способность к подготовке, проведению и оцениванию устных и письменных экзаменов в тест-теоретической и экзаменационно-дидактической приемлемой форме.

Оценочная компетентность: Способность анализировать и оценивать процессы обучения и учения и их интервенирующие составляющие, а также применять результаты для гарантии качества (персональное и организационное развитие).

Контекстуальная компетентность: Способность анализировать и учитывать рамочные условия обучения и учебного процесса, собственного профессионального успеха, а также взаимовлияющей образовательной функции между обществом и вузом.

Организационное развитие направлено на оптимизацию организации учебной информации, соответствия и понятности учебных и экзаменационных планов, хода учебы и экзаменов, сопроводительной поддержки учащихся, организационного сочетания теоретических и практических фаз (учебные фаз и, например, практических семестров), дисциплинарных планов и непрерывного сохранения качества (оценивание обучения и учебного процесса, оценка учебных мероприятий студентами) и т.д.

В качестве профиля задач профессиональной дидактики высшей школы из этого результируется исследование, развитие, обучение (подготовка и повышение квалификации), а также консультирование в

собирающей сфере обучения, экзаменов, учебного процесса и учебной реформы.

3. Нормативные и эмпирические основания выполнения задач

Работа в области дидактики высшей школы – особенно в качестве агентства изменений (Change Agency) – удостоверяется через прозрачные эмпирические и теоретические основания и научное консультирование (в представлении не только решения, но и по возможности альтернатив и соответствующих им следствий). Базисным основанием являются общественный заказ по отношению к вузам (цели учебы и учебной реформы), изложенный в § 7 и §8 Федерального рамочного закона о высшем образовании, результаты актуальных эмпирических и теоретических исследований в области образования, а также научные стандарты соответствующих дисциплин (предметные культуры) и индивидуальные учебные цели учащихся.

4. Размер персонала

Деятельность в области дидактики высшей школы часто недооценивается именно в своей комплексности. Для того, чтобы без предубеждения относиться к попыткам институционализации и не переадресовывать ошибочно возможные неудачи непосредственно на саму дидактику высшей школы, необходимо понимание четкой взаимосвязи между ожиданиями результатов и имеющимися ресурсами.

4.1. Ступени институционализации

Сервисные учреждения в чистом виде, как они (только за пределами дидактики высшей школы) постоянно дискутируются по отношению к дидактике высшей школы, не способны обеспечить успех и быть жизнеспособными; они выдохнутся. Начитанное знание о консультировании из вторых рук (особенно по отношению к адресной группе, которая сама активно обучает) с течением времени не может стать убедительным. Знания в области консультирования и повышения квалификации должны подкрепляться собственным опытом обучения и эмпирическими исследованиями обучения и учения – чем в большем объеме, тем убедительнее! Кроме того, базис исследований и развития дидактики высшей школы еще недостаточно широко развит или же знания в этой области не могут, не взирая на конкретные обстоятельства и особенности, являться напрямую общеупотребимыми или же переносимыми из-за границы для того, чтобы на месте быть использованными как готовые к употреблению знания.

По существу можно выделить три типа институционализации высшей школы, которые четко отличаются друг от друга по своей результативной способности, продуктивности и продолжительности жизнеустойчивости. Они могут быть также обозначены как ступени континуума институционализации.

4.2. Референт в области дидактики высшей школы

Для реализуемого в рамках этой позиции перечня задач достаточно иметь одного сотрудника (цу). Ожидаемые результаты:

- подготовка и организация локальных программ обучения и повышения квалификации с приглашением модераторов из вне,
- постоянная поддержка центральной комиссии по обучению и учебе или же прочих централизованных инициатив в области обучения и учебной реформы,
- создание мануалов по литературе на соответствующую тематику,
- отслеживание имеющих значение актуальных материалов на базе научных журналов («Высшая школа», «Исследования и обучение», «Статьи по исследованию высшей школы» и т.д.),
- участие в конференциях.

На основе этой позиции с течением времени недостижимо следующее:

- создание собственной службы консультирования для преподавателей,
- выполнение роли институциональной памяти вуза,
- проведение собственных исследований и экспериментов в области дидактики высшей школы,
- собственное модерирование обучения и повышения квалификации.

4.3. Научное рабочее место по дидактике высшей школы

Такое рабочее место должно иметь в своем штате от двух до трех ученых, а также до двух членов административного персонала (в сумме «общий штат»: от трех до пяти человек).^[2] Такое рабочее место

к перечню задач, описанному выше, может дополнительно

- содержать и обслуживать специализированную библиотеку и документировать литературу,
- предлагать услуги по консультированию,
- самостоятельно модерировать в ограниченном объеме программу обучения и повышения квалификации,
- заниматься небольшими исследованиями и проводить эксперименты по дидактике высшей школы.

На этой ступени не ожидается значительная финансовая поддержка со стороны третьих лиц.

4.4. Научный центр по дидактике высшей школы

От научного учреждения, которое в своем штате имеет по меньшей мере четырех ученых, из которых один, возможно, занимает уже профессорскую позицию, а также от двух до двух с половиной штатных единиц административного персонала, можно ожидать (в зависимости от временных приоритетов) принципиально выполнения всего спектра задач. Такое учреждение также обладает критической массой для успешного получения финансирования проектов со стороны третьих лиц. Персональному оснащению должно быть уделено особое внимание, так как кооперативность в обучении и учебной реформе фактически опирается исключительно на тесные, продолжительные и интенсивные во времени коммуникационные отношения. Распространенная до сих пор со стороны профессоров ошибка (в отношении статусного самосознания большинства профессоров) является существенным, иногда непреодолимым препятствием на пути кооперативности. Опыт ясно свидетельствует о том, что профессора при организации собственного способа обучения, концептуальном развитии учебной реформы и посещении мероприятий по повышению квалификации во всех случаях воспринимают в качестве партнеров профессоров с равноправным статусом и только лишь в исключительных случаях – экспертов из числа научных сотрудников.

К области задач административного персонала относятся следующие:

- секретариат, общее администрирование, бюджет и бухгалтерия, общая корреспонденция, организационные задачи (конференции, публикации, работа с общественностью);
- администрирование курсов (регистрация и т.д.), материально-техническое администрирование, ведение документации, сопровождение проектов, корреспонденция.

4.5. Комбинация со смежными задачами

Очень рекомендуется комбинация специализированных задач дидактики высшей школы с областями задач, для которых напрямую или косвенно необходима подобная квалификация, и задействовано общее профессиональное знание (синергетические эффекты). Для вовлечения в общую сферу задач особенно рекомендованы следующие области:

- тьюторская квалификация;
- оценивание учебных мероприятий, учебных курсов и специальностей в обучении и учебе;
- качество реформы обучения и учения;
- новая структура учебного консультирования (например, в качестве учебного центра);
- письменная лаборатория.

Тем самым можно избежать простого занятия рабочих мест теми, кто имеет изолированные, не завязанные ни на каком специализированном дискурсе позиции. Интеграция предполагает взаимное повышение квалификации, мотивацию, социальный контроль. В этом случае для вновь образованной сферы задач необходимо создание новой научной позиции.

4.6. Квалификация и перспективы персонала

Институционализация дидактики высшей школы имеет смысл только в тех формах, которые могут обеспечить непрерывность, быть научно продуктивными и производить вытекающие из этого прикладные эффекты. Только тогда таким основаниям не будет угрожать предметное и мотивационное выдыхание. Так как профессиональная дидактика высшей школы в Германии сегодня еще не изучается в вузах, в качестве персонала могут рассматриваться ученые с кандидатской степенью (в принципе всех специальностей), которые имеют опыт преподавания в различных дидактических формах и могут их дальше разрабатывать и готовы участвовать автодидактически (а также в проектных кооперациях) в апробации эмпирических результатов исследований процессов обучения и учения в вузах, некоторых научно-теоретических оснований, методов эмпирического сопроводительного исследования, задач по коммуникации и модерированию, присваивать себе в широком спектре концепции дидактики высшей

школы. Так как эта научная квалификация удаляет ученых, которые готовы работать в данной области, от квалификационных норм их первоначальных дисциплин, она должна быть для них связана с новыми профессиональными перспективами.

Такое учреждение должно последовательно открывать возможности для профессионального роста и успеха, иначе, вложенные ресурсы могут быть потрачены напрасно. Ограничение поля потенциальных рекрутов для набора персонала, учитывая преимущественно коммуникативные и социально-научные задачи, и имея в виду прежде всего социологов, не рекомендуется, так как кооперации на длительный срок удаются лишь тогда, когда в таком учреждении постоянно присутствует достаточный спектр различных предметно-культурных знаний и образцов. Комплексные требования, согласно которым адекватная компетентность в разрешении проблем как индивидуальная квалификация требует для своего построения от трех до пяти лет, позволяют говорить о контрактах с временной планкой ниже пяти лет как об ошибочных. Ученые со степенью в возрасте старше тридцати лет стремятся к поиску перспективы в жизни и часто хотят основать семью. Заполучить квалифицированных ученых для этой области деятельности (и затем быть ответственными именно за эту область) можно лишь тогда, когда им будет предложена перспектива на будущее. В этом случае для них будет закрыт путь и для возвращения к своим первоначальным дисциплинам в научной области, так как требования к квалификации по специальности за это время тоже изменятся. Объективно речь о затронутых позициях в учреждениях дидактики высшей школы идет не только с квалификационной, но и функциональной точки зрения, с которой контракты могут быть не ограничены временными рамками. Во всех случаях при этом квалификационные контракты могут заключаться по отдельности. Вместо этого создавать такие учреждения на основе одно- или двухгодичных контрактов, как практикуется до сих пор, является ошибочным. Лица, которых это касается, в поисках более долгосрочных перспектив при первом же удобном случае покинут учреждение. Необходимо будет с нуля начинать работать с последователем. При этом остается неясным, кто должен квалифицированно набирать этих персон.

Выше уже упоминалось, что профессора в немецких вузах необходимое кооперирование в этой области готовы проводить только с коллегами равноценного статуса. Если брать во внимание полное отсутствие соответствующего академического рынка (с 1983 года за последние 16 лет в немецких вузах были заняты только две профессорские позиции в области дидактики высшей школы), то профессорские позиции для учреждений дидактики высшей школы являются обязательной потребностью, так как в университетах на местах, согласно имеющимся предписаниям, фактически невозможно предоставить эти позиции даже тем, кто основал это учреждение и эту сферу научной деятельности.

5. Способ институционализации

Опыт показывает, что штатные позиции в рамках администрации вуза при кооперации с факультетами могут столкнуться с сильными предубеждениями и сомнениями, что сильно противоречит целям этих позиций. При основании этих рабочих мест на факультетах препятствия сокращаются, но они снова попадают под угрозу того, что будут ориентированы только на внутрифакультетские цели. Также и кооперация между факультетами через дисциплинарные и институциональные препятствия может быть удачной при приложении огромных усилий. На первой фазе основания центров по дидактике высшей школы в конце 60-х начале 70-х годов состоялись многочисленные дебаты по всевозможным вариантам институционализации. Исходя из них, а также подкрепленного множеством раз опыта последних 25 лет, можно в качестве лучшего средства однозначно назвать основание централизованного научного учреждения.

1. Все планируемые позиции находятся в штате самого центра.
2. Все научные сотрудники получают также дополнительное членство на одном из факультетов, где они частично осуществляют преподавательскую деятельность.
3. Персонал сотрудников Центра – междисциплинарный.
4. Каждый центр должен иметь по меньшей мере одну профессорскую позицию. ^[3]
5. Учреждения должны иметь так называемые позиции для ротации, то есть от двух до трех свободных позиций, которые могут быть заняты представителями факультетов на время проведения ими собственных исследовательских проектов в области дидактики высшей школы. Средства факультета по собственной освобожденной на это время позиции могут быть использованы для привлечения замены. Представители факультета после завершения проекта возвращаются снова на факультет и используют результаты исследования в своей преподавательской деятельности.

6. Сеть на уровне федеральной земли

В отличие от англосаксонского пространства (Австралия, Канада, США, Великобритания), а также

Нидерландов, где практически в каждом вузе есть, по меньшей мере, рабочее место по дидактике высшей школы, если даже не отдельный центр, в Германии сегодня нельзя рассчитывать на большую плотность таких учреждений. Был бы достигнут большой прогресс, если бы в четверти (трети) вузов каждой федеральной земли (университетах и специальных вузах) существовали соответствующие центры, связанные между собой в единую сеть, с количеством ученых от четырех до шести. Эта сеть с помощью программной комиссии на земельном уровне (состоящей из проректоров по учебной части, а также руководителей центров и сотрудников, занимающих рабочие места по дидактике высшей школы) могла бы каждый год разрабатывать квалификационную программу для обучения молодых научных кадров.

Проводить это обучение централизованно (например, в академии соответствующей земли) или же непосредственно на местах можно – это можно было бы решить, проанализировав ситуацию со всех сторон. Удаление на время из поля досягаемости собственного служебного кабинета не повредит непрерывности проводимой работы. Немало обучающихся с высоким статусом отказываются посещать учебные мероприятия на местах. Они хотели бы пробовать новую ситуацию, по возможности не демонстрируя перед своими коллегами свои слабые стороны. Учения без ошибок не бывает, и это право на ошибку должно рассматриваться как снятие бремени и поиска своего места в самоосознании таких процессов.

Литература.

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hg.): Kreuznacher Hochschulkonzept. (BAK: Schriften der Bundesassistentenkonferenz 1), Bonn 1968.

Herz, O./Huber, L./Walther, M. (Hg.): Organisationsmodelle der Hochschuldidaktik. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 9), Hamburg 1970.

Hochschuldidaktik im Kontext der Studienreform. Gemeinsamer Bericht der Hochschuldidaktik-Zentren im Land Nordrhein-Westfalen (1974-1979). Aachen, Bielefeld, Dortmund, Essen 1980.

Huber, L.: (Hg.): Kann man Hochschuldidaktik «institutionalisieren»? (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 5), Hamburg 1969.

Huber, L.: Hochschulforschung in einer Entwicklungsagentur - Am Beispiel des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg. In: Oehler, Ch./Webler, W.-D. (Hg.): Forschungspotenziale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 84), Weinheim 1998.

Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) Bielefeld (Hg.): Bericht über die interne Evaluation des IZHD der Universität Bielefeld (IZHD Bielefeld: Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform 1/1999), Bielefeld 1999.

Klüver, J./Webler, W.-D.: Zu Funktion, Aufgabe und Stellung der Hochschuldidaktik-Zentren in Nordrhein-Westfalen. (IZHD Bielefeld: Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform 2/1979), Bielefeld 1979.

Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik (Hg.): Die Lage der Hochschuldidaktik: Bericht und Materialien. (AHD: Hochschuldidaktische Materialien 74), Hamburg 1980.

Webler, W.-D.: Zwischenbilanz 1974. Konzeption und Realität eines Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik in Bielefeld. In: Zwischenbilanz 1974 - Entwicklungsperspektive 1974-1982. (IZHD Bielefeld: Materialien und Berichte 1), Bielefeld 1977.

Webler, W.-D./Wildt, J.: Entwicklungsperspektive für das IZHD Bielefeld 1974-1982. In: Zwischenbilanz 1974 - Entwicklungsperspektive 1974-1982. (IZHD Bielefeld: Materialien und Berichte 1), Bielefeld 1977.

Webler, W.-D.: Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. Der Beitrag der nordrhein-westfälischen Zentren für Hochschuldidaktik in Aachen, Bielefeld, Dortmund und Essen. In: Oehler, Ch./Webler, W.-D. (Hg.): Forschungspotenziale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 84), Weinheim 1988.

Перевод С.В.Лабода

Источник: Webler W.-D. Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik /Das Hochschulwesen.. 2000. №2. S.44-50.

[1] Научные и практические обоснования на этом месте опущены; но они легко могут быть воспроизведены по необходимости.

[2] Здесь мы не рассматриваем общепринятое соотношение между научным персоналом и административным, так как

ВОЗМОЖНОСТИ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ. Вольф-Дитрих Веблер

административный персонал является частью сервисной инфраструктуры вуза в целом.

[3] Занятие профессиональных позиций устроено таким образом, что сенатом вуза определяется комиссия, в которую должно входить достаточное количество профессиональных дидактиков высшей школы (частично привлекаемых из вне), которая должна проводить соответствующую работу по оценке и выбору претендентов, затем проводятся собеседования с соответствующими факультетами в зависимости от дисциплины и, если выражается с их стороны готовность, то претендент попадает в список кандидатов.